

Capítulo 2

EL CAMBIO EDUCATIVO COMO OBJETO DE ESTUDIO: EL USO DEL CONOCIMIENTO PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA

Carlos Marcelo
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La década de los 90 se ha convertido en la década del cambio y la innovación en educación. Y no es que en años anteriores no se hayan planificado y puesto en marcha grandes proyectos de reformas de las escuelas. No es así, como veremos más adelante. Lo que sí ha ocurrido en esta década es la consolidación del estudio sobre los procesos de cambio educativo como una línea de investigación y de reflexión. Resulta ya clásico –aunque aún no haya recibido la atención de editores españoles para su posible traducción– los libros que Michael Fullan publicaba sobre el cambio: *The Meaning of Educational Change* (1982), ampliado y mejorado en su *The New Meaning of Educational Change* (1991). Desde ese primer trabajo de Fullan, hasta ahora hemos de reconocer que la literatura sobre la innovación y el cambio en educación ha ido creciendo de forma exponencial. Hoy día ya ha permitido la edición del prestigioso *Handbook of Educational Change*, editado por A. Hargreaves, Ann Lieberman, David Hopkins y el mismo Michael Fullan. Este manual incluye una profusa –aunque limitada al ámbito anglosajón– revisión y sistematización de ese difuso campo de estudio que son los procesos de cambio educativo.

También en España se han producido ecos de esta preocupación por estudiar los procesos de cambio. Desde el pionero trabajo de González y Escudero (1987), pasando por *El desafío de las Reformas Escolares* de Escudero y López Yáñez (1992), el excelente trabajo de De La Torre sobre *Innovación Curricular* (1994), hasta incluir revistas especializadas como *Innovación Educativa*, *Aula de Innovación Educativa* o números monográficos de *Revista de Educación*.

La preocupación por el estudio de los procesos de reforma, innovación o cambios en educación aunque reciente, arranca a finales de los años 50 en Estados Unidos, y tiene mucho que ver con la necesidad de evaluar las innovaciones introducidas en el *curriculum* escolar, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas, durante el período post-Sputnik. Mat Miles ha sido uno de los testigos de excepción del surgimiento e implantación de este campo de investigación, contribuyendo a su desarrollo con excelentes trabajos (Huberman y Miles, 1984; Louis y Miles, 1991). Este autor ha hecho el análisis diacrónico-biográfico de las fases por las cuales ha evolucionado la investigación y el conocimiento

<i>Estrategia</i>	<i>Variables claves</i>	<i>Descripción</i>
1. Entrenamiento de individuos (directores y profesores) en la adquisición de destrezas grupales	Análisis de procesos	Análisis de procesos de grupo, incluyendo toma de consciencia, comunicación, evaluación, para la resolución de problemas
2. Clarificación de conceptos: innovación, difusión adopción	Racionalidad técnica, Elección, Sistemas temporales	Se destaca la importancia del principio de Fidelidad a la innovación como criterio de legitimación y evaluación. La innovación descansa en «sistemas temporales» (grupos de personas, proyectos de investigación, visitas), con poca permanencia en el sistema
3. Implicar a las escuelas como organizaciones en actividades de autorrenovación	Calidad de la organización (como visión), Retroacción de datos, Cambio normativo	Introducción del Desarrollo Organizativo como estrategia de cambio. Las organizaciones deben poseer un buen ambiente, y obtener retroinformación del proceso. OD ha de tener un impacto en las normas de la escuela
4. Transferencia de conocimiento de prácticas eficaces hacia los usuarios	Utilización del conocimiento. Creación de redes escolares Capacitación	Utilización de los resultados de investigación, que puede capacitar a los profesores para adaptar, inventar e implantar
5. Creación de nuevas escuelas	Legitimidad para planificar y diseñar Diseño socio/educativo	Se comienza a dudar de la idea de que sólo con una buena planificación, el cambio ocurre. Es necesario un grupo con capacidad en la escuela que controle el proceso y el contenido del cambio durante la planificación y la implantación
6. Apoyo a la implantación	Secuencias causales configuradas: asistencia, dominio, compromiso, estabilización	Frente a un énfasis en la adopción se destaca la necesidad de atender la implantación. Por tanto, se presta atención al uso, así como a los <i>significados</i> . El cambio del sistema se asume como más adecuado. Para ello es importante el <i>apoyo</i> a la innovación
7. Dirección y gestión local de la reforma	Capacidad de decisión «empowerment» Planificación evolutiva Recursos Abordar los problemas	Se destaca más aún la necesidad de dar poder a los profesores para planificar y desarrollar innovaciones en el ámbito local. Para ello se insiste de nuevo en la dotación de recursos a las escuelas
8. Entrenar agentes de cambio	Creación de confianza Diagnóstico institucional	Se confía en los agentes de cambio como «efecto multiplicador». 1973 Conferencia coordinada por Havelock sobre agentes de cambio. Atención a la identificación de destrezas: relaciones personales, competencia grupal, resolución de conflictos, diagnóstico organizativo

<i>Estrategia</i>	<i>Variables claves</i>	<i>Descripción</i>
9. Gestión de la reforma a gran escala	Estrategias locales Institucionalización	Proyecto ISIP. Énfasis en la Institucionalización. Los cambios no sobreviven con facilidad
10. Reestructuración de la escuela	Mapas cognitivos comunes de contenidos y procesos	Preocupación por conocer los mapas cognitivos de profesores acerca de lo que significa y los procesos que conlleva la reestructuración de la escuela

sobre el cambio en educación, mostrándonos hasta 10 momentos distintos. Cada uno de estos momentos se caracteriza por unos objetivos y una idea sobre el cambio que ha influido en el proceder de los políticos y de otros profesionales implicados en la implantación de los cambios —excluyendo en general a los destinatarios de dichos cambios: los propios profesores.

La evolución que nos muestra Miles sobre los diferentes énfasis en los procesos de cambio tiene que ver claramente con una evolución con relación a comprender cómo cambian las escuelas y cómo cambian los profesores. A lo largo de los diferentes enfoques, se ha ido avanzando desde una idea del cambio planificado, pensado por especialistas externos a la escuela y presentado a los profesores y centros en el formatos estándar, hasta una idea más actual que destaca la importancia de contextualizar y dar voz a los profesores y profesoras como sujetos capaces de promover cambios de valor a partir de sus propias necesidades.

I. EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO PARA EL CAMBIO

El problema de la innovación y el cambio en la educación ha ido parejo a la idea que en cada momento histórico se ha tenido acerca del **conocimiento**, de su creación, organización, difusión, aplicación, legitimidad y valor. Tiene mucho que ver con la respuesta a la pregunta: ¿de dónde proviene el conocimiento que da sentido a la innovación?, ¿quién lo legitima?, ¿cuáles son los modos para comunicar el conocimiento?, ¿qué tipo de conocimiento tiene valor? Las respuestas a estas preguntas nos dirigen a distintos escenarios no sólo procedimentales, sino ideológicos y políticos.

Un lugar común en el discurso sobre los procesos de cambio, y que Miles (1998) destaca en el cuadro anterior, es el de la existencia de al menos tres comunidades diferentes en sus intereses, procedimientos, culturas y medios. Nos referimos a la comunidad investigadora, entendida de forma tradicional como la encargada de *producir* conocimiento para la innovación; la comunidad política, encargada de *legitimar* ese conocimiento y de poner los medios para facilitar la aplicación de las innovaciones; y, por último, la comunidad docente, cuyo papel se limita a *implantar*, a llevar a la práctica las innovaciones. Entre estas tres comunidades se han producido de forma continuada problemas de comunicación fundamentalmente por las diferencias que las separan: desconfianzas y antagonismos; sistemas de recompensas diferentes; distintos lenguajes, así como una diferente concepción del tiempo o ritmo del cambio (Rich, 1991).

En su revisión de estudios sobre cambios e innovaciones, Havelock identificó tres modelos de innovación que, aunque clásicos, siguen orientando gran parte de las iniciativas innovadoras actuales. Un primer modelo, bien conocido y criticado, es el *Investigación, Desarrollo y Difusión*. Este modelo parte de la idea de que la innovación y el cambio debe te-

ner su origen en los centros de investigación, productores acreditados de conocimiento científico. El conocimiento producido se transmite a los posibles consumidores mediante fases claramente especificadas, como son: difusión, adopción, implantación e institucionalización. Un segundo modelo, denominado de *Interacción Social* llama la atención a la necesidad de establecer redes sociales de difusión para que las innovaciones puedan llegar a aplicarse con éxito. Asume que las fases de Investigación y Desarrollo se producen en consonancia con el modelo anterior, pero hace hincapié en la importancia de la difusión. De esta forma, se piensa que el usuario reaccionará mejor a una innovación que se le presente si existe un ambiente social que apoye y dé legitimidad a la innovación. Así, se destaca la pertenencia a redes y grupos como un elemento determinante para predecir el impacto de la innovación. Un último modelo identificado por Havelock es el de *Resolución de Problemas*. A diferencia de los modelos anteriores, se entiende aquí al usuario como un sujeto activo en el proceso de innovación, que plantea necesidades y detecta problemas que la innovación debe afrontar. El proceso de la innovación desde esta perspectiva más que lineal es cíclico, y el proceso de cambio se apoya en asesores externos, pero también en recursos internos del sistema que implanta una innovación externa o que desarrolla su propia innovación.

La evolución que nos presentaba Miles sobre la evolución de la innovación en los últimos años no deja de poner de manifiesto que a los niveles de política educativa, principal impulsora del discurso sobre el cambio en educación, el modelo preferido ha sido el de IDDI: Investigación, Desarrollo, Difusión e Implantación. Y ha sido así y sigue siéndolo a pesar de que desde hace más de dos décadas se viene poniendo de manifiesto que esa forma de proceder no funciona, si lo que se desea es ir más allá de la propaganda innovadora e impulsar cambios reales en la organización y en la práctica docente.

Hargreaves (1996) destacaba que el paradigma de «*Utilización del Conocimiento*» se ha basado principalmente en un tipo de conocimiento proposicional, expresado en generalizaciones o prescripciones, de tipo racional, escrito, codificado, público, explícito, teórico, y con aparente alto estatus. Van den Berg (1992) caracteriza al paradigma actual como un pensamiento mecánico, racional, lineal, analítico, lógico, tecnológico, jerarquizado, estructuralista, centrado en las conductas y en los individuos. Este modelo, que coincide con el modelo de racionalidad técnica, definida por Schön como «*una epistemología de la práctica derivada a partir de una filosofía positivista, sustentada en los fundamentos de la investigación universitaria moderna. La racionalidad técnica mantiene que los prácticos son sujetos que resuelven problemas instrumentales mediante la aplicación de la teoría y la técnica derivada del conocimiento sistemático y preferentemente científico*» (1987: 3-4). Un conocimiento poco contextualizado y situado, que dificulta la posibilidad de responder a las demandas de cada situación, así como, lo que resulta más importante, ampliar la base del conocimiento disponible mediante la incorporación de los saberes de los posibles usuarios de las innovaciones.

Pero junto a esta línea de pensamiento, ha ido creciendo desde la década de los ochenta, una preocupación por revalorizar otros modos de conocimiento. Decía Geertz que «*los científicos sociales han empezado a comprender que no necesitaban emular a los físicos o a los humanistas de gabinete, ni siquiera inventar algún nuevo dominio del ser que sirviese como objeto de sus investigaciones. En cambio, podían proceder según su vocación, intentando descubrir un orden de la vida colectiva y determinando las conexiones de lo que habían estado realizando con iniciativas afines, siempre y cuando hubiesen realizado efectivamente alguna cosa*» (1994: 33).

Esta tendencia enunciada por Geertz se ha venido poniendo de manifiesto en la investigación sobre el cambio y los profesores. Poco a poco ha ido creciendo la preocupación por comprender y dar sentido el conocimiento derivado de la práctica. Es lo que se ha denominado conocimiento tácito, teorías privadas, teorías implícitas, conocimiento práctico personal, imágenes o simplemente creencias (Bullough, 1998). Es éste un tipo de conocimiento más personal, contextualizado, difícil de codificar, moral y emocional, privado e interpersonal, oral, tácito, orientado a soluciones, metafórico, narrativo, y en general de poco prestigio (Fenstermacher, 1994). Estas diferentes formas de conocimiento sirven como marcos interpretativos, bases de sentido común, a través de las cuales los profesores dan sentido a su experiencia y sirven como filtros con los cuales se interpretan, comprenden y aplican las diferentes innovaciones demandadas a los profesores.

La importancia de este tipo de conocimiento no es nueva, aunque sólo recientemente está alcanzando niveles de legitimidad institucional. No debe, por tanto, llamarnos la atención el hecho de que muchas empresas multinacionales estén invirtiendo esfuerzos en los que se ha venido en llamar «*Gestión del Conocimiento*», entendido como «*el proceso por el cual el conocimiento de la organización se acumula, almacena y posteriormente se distribuye a cualquier miembro de la organización que lo necesite*» (Bryan y Everett, 1998). Y el conocimiento que se está valorando no es sólo el conocimiento tecnológico, sino principalmente el conocimiento tácito de los propios empleados, surgido y desarrollado a partir de enfrentarse a situaciones nuevas para las cuales no existían respuestas predeterminadas. La importancia de este tipo de conocimiento práctico, conocimiento-en-la-acción (Schön, 1987) está dando origen a la creación de bases de datos de conocimiento, que permiten acumular casos tanto eficaces como erróneos, distribuidos y disponibles para los miembros de la organización (Skyrme, 1997).

En la misma línea la *Sociedad para la Utilización del Conocimiento*, fundada en 1985, y orientada a la creación de estrategias para la utilización del conocimiento en la resolución de problemas humanos, ha planteado cuatro tesis que sirven para entender el proceso de creación y aplicación del conocimiento:

- *Tesis de la subjetividad*: dice que el conocimiento, independientemente de su origen empírico, se consume de forma subjetiva, tanto por los individuos como por las organizaciones. Ello pone de manifiesto la necesidad de atender a las interpretaciones que los usuarios de innovaciones hacen.
- *Tesis de la corrección*: El conocimiento puede ser refinado y mejorado por los usuarios, de manera que el campo de la utilización del conocimiento debe centrarse en analizar cómo se produce este proceso.
- *Tesis de la socialización*: la producción, la transferencia y utilización del conocimiento son procesos inherentemente sociales, el conocimiento no es individual sino que se comparte y transmite por diferentes vías que deben ser estudiadas.
- *Tesis de la complejidad*: Los procesos explorados en el campo de la utilización del conocimiento son interdependientes en sus causas y efectos y por lo tanto resulta complicado estudiarlos e intervenir en ellos.

Como vemos, uno de los planteamientos más razonables que se puede hacer sobre los cambios en educación tiene que ver con asumir que no existe ninguna institución u organización con capacidad para producir en exclusiva el conocimiento que la escuela y los profesores necesitan para mejorar. Cada vez más se tiende a pensar que, como sugiere Hargreaves, «*En el mundo postmoderno, el libre flujo de información hace que la distinción entre «dentro» y «fuera» no tenga sentido. Las escuelas y otras organizaciones no pueden seguir*

siendo sistemas diferenciados» (1996: 111). Y en este empeño se necesita que los sistemas hablen, se relacionen y complementen; promuevan el conocimiento y aprovechamiento del conocimiento válido para la mejora de la educación (Louis, 1998).

2. EL CAMBIO COMO OBJETO DE ESTUDIO: CONCEPTOS Y TIPOS

El conocimiento y la investigación sobre los cambios, innovaciones y reformas, como hemos planteado al comienzo de este capítulo se han multiplicado en la última década. En otro trabajo ya hemos tenido ocasión de analizar este proceso (Marcelo, 1997). Entre otros aspectos nos parece que sigue siendo útil la definición que sobre innovación nos proporcionaba, Hord (1987), para quien la innovación es un término amplio y a la vez limitado: «La innovación puede referirse a cualquier cosa que es nueva para un individuo dentro del sistema; y lo que es innovación para una persona puede no serlo para otra en la misma escuela. Así, la innovación puede incluir no sólo cambios curriculares, sino también nuevos procesos, productos, ideas, o incluso personas. Nuevos procedimientos de atención, nuevos libros de textos, o incluso un nuevo director puede legítimamente considerarse como una innovación educativa». También Nichols nos aporta su definición: «Una innovación es una idea, objeto, o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera» (Nichols, 1983: 4). Cross (1997) recoge la idea de West y Altink (1996) sobre innovación «una novedad (absoluta o simplemente en relación al lugar de adopción); una aplicación (es decir, no solamente ideas sino su aplicación); una intención de mejora (que distinga las innovaciones del cambio por el cambio) y una referencia al proceso de innovación» (129).

Las definiciones anteriores vienen a plantear la necesidad de la existencia de una idea, técnica, función, etc., nueva o considerada como tal por los posibles usuarios. Se trata, por tanto, de un cambio fundamentado, que no es casual sino planificado con mayor o menor publicidad, pero con una clara intención de mejora. Romerg y Price (1983) diferencian entre *Innovaciones menores y radicales*. Las primeras se diseñan para mejorar la enseñanza, y no suponen cambios al nivel de valores y tradiciones asociadas con la cultura escolar (por ejemplo, utilizar en matemáticas las calculadoras). Las *Innovaciones radicales* son aquellas que se diseñan para cambiar las tradiciones culturales de las escuelas y se perciben por el profesorado como tales, por ejemplo, la elaboración por parte del equipo docente de los contenidos curriculares; la introducción de la enseñanza de compañeros, etc. En la misma línea Rudduck (1991) diferencia «entre el cambio que afecta a las estructuras profundas de la escuela y desarrollos que alteran la práctica diaria, pero que no siempre alteran la forma en que los profesores y los alumnos piensan sobre la escuela... En nuestros esfuerzos por cambiar, creo que hemos subestimado el poder de la cultura de la escuela y de la clase existente para acomodarse, absorber o repeler innovaciones que no compaginan con las estructuras y valores asumidos» (pp. 27-28). Por último, Cuban (1992) nos muestra su opinión respecto a que los cambios en la escuela pueden diferenciarse en función del grado de impacto que busque o que consigan. Así, este autor habla de cambios de primer y de segundo orden. Los cambios de *Primer orden* corresponden a cambios menores dirigidos a mejorar algunas deficiencias detectadas en la escuela pero que no afectan a la estructura básica de la organización: seleccionar libros de texto, incluir cursos. Los cambios de *Segundo orden* o cambios fundamentales, buscan alterar la forma esencial de la organización, al introducir nuevas metas, estructuras, papeles, etc. Con respecto a esta clasificación de Cuban, Fullan afirma que «Los desafíos para 1990 tienen que ver con cambios de segundo orden, que afec-

ten a la cultura y a la estructura de las escuelas, reestructurando los papeles y reorganizando las responsabilidades, incluyendo en ello a los estudiantes y a los padres» (Fullan, 1991: 29).

Por otra parte, Hopkins, Ainscow y West (1994) diferencian entre cambios internos y externos (según quien lo provoque) o entre cambio evolutivo y planificado (según el imperativo que supongan). Igualmente diferencian entre cambios de alta y baja calidad y alta y baja implantación. Así podríamos encontrar cuatro tipos de innovaciones: las que responden a criterios pedagógicos de calidad pero se implantan mal y, por tanto, no permanecen; innovaciones de baja calidad y alta implantación; innovaciones de baja calidad y baja implantación, e innovaciones de alta calidad y buena implantación.

Cross (1993) diferencia entre *Innovación tecnológica*, producida por un objeto material, que incluye la invención, producción y su inserción en el mercado socioeconómico. Estas innovaciones tienen efectos sobre los modos de vida, las representaciones, los comportamientos y las actitudes de las personas. En segundo lugar, Cross habla de *Innovación organizativa* para referirse a nuevos métodos de trabajo en el interior de una organización, ya sea esta un departamento o una empresa y plantea un nuevo sistema de relaciones, un cambio en la naturaleza del propio trabajo. Por último, Cross habla de *Innovación social* para referirse a cambios culturales en las normas y costumbres, y tienen que ver aspectos más generales como el ocio, la familia, el tiempo libre o las relaciones humanas.

3. FUERZAS DEL CAMBIO

Los cambios en educación, como plantea Cross, pueden tener diferentes origen, contenido y dimensión. Aunque generalmente las innovaciones se han producido por supuestas necesidades del sistema, detectadas desde la administración educativa, sea el caso de la ampliación de la escolaridad obligatoria, la introducción de contenidos transversales o de la enseñanza de una segunda lengua, existen otras fuerzas que pueden contribuir a que el cambio se dé. Sergiovanni (1998) llega a identificar hasta seis diferentes tipos de fuentes de presión para que la educación cambie. Éstas son:

- *Burocrática*: tienen que ver con las reglas, requerimientos y mandatos para llevar a cabo procesos de trabajo en la escuela y en el aula estandarizados basándose en cambios prescritos.
- *Personales*: tienen que ver con la personalidad, estilos de liderazgo, destrezas interpersonales de los agentes de cambio o de los propios profesores.
- *Fuerzas del Mercado*: tienen que ver con la competencia, incentivos, elección individual para motivar el cambio.
- *Fuerzas Profesionales*: tienen que ver con indicadores profesionales de práctica, códigos de conducta, colaboración, obligaciones normas profesionales.
- *Fuerzas Culturales*: tienen que ver con valores, metas, ideas acerca de la educación, relaciones y política.
- *Fuerzas democráticas*: descansan en contratos sociales democráticos, compromisos compartidos para construir una comunidad democrática.

Cada una de estas fuerzas incorpora un análisis diferente en función de cómo se implicarán los profesores en los cambios, y de las consecuencias de los cambios planteados. Así, los cambios impuestos o burocráticos, parten de la idea de que la implicación de los profesores se da por asegurada, fundamentalmente por razones de sumisión a las decisiones de la autoridad. Pero los cambios tienden a ser superficiales y no afectan a las prácti-

	<i>Fuerzas del Cambio</i>	<i>Prácticas de Cambio</i>	<i>Implicación de los profesores</i>	<i>Consecuencias del cambio</i>	<i>Cambios observados</i>
Fuerzas Burocráticas	Tienen que ver con las reglas, requerimientos y mandatos para establecer supervisión, procesos de trabajo estandarizados o resultados estandarizados sobre cambios prescritos.		Decidida de antemano	Los profesores cambian lo suficiente como para emitir sanciones. El cambio se paraliza cuando se eliminan las sanciones	Cambios en las estructuras, horarios y normas
Fuerzas Personales	Tienen que ver con la personalidad, estilos de liderazgo, destrezas interpersonales de los agentes de cambio		Decidida de antemano	Los profesores cambian lo suficiente como para satisfacer sus necesidades. Los cambios se detienen cuando no hay recompensas	Cambios en las estructuras, horarios y normas
Fuerzas del Mercado	Tienen que ver con la competencia, incentivos, elección individual para motivar el cambio		Decidida de antemano	Los profesores cambian lo suficiente como para obtener un espacio en el mercado	Cambios poco duraderos
Fuerzas Profesionales	Tienen que ver con estándar de práctica, códigos de conducta, colaboración, obligaciones normas profesionales		Ética	Los profesores internalizan las normas de competencia y buen hacer que conducen al cambio	Cambios profundos que perduran
Fuerzas Culturales	Tienen que ver con valores, metas, ideas acerca de la educación, relaciones y política		Normal	Los profesores internalizan las normas de comunidad que impulsan al cambio	Cambios profundos que perduran
Fuerzas Democráticas	Descansan en contratos sociales democráticos, compromisos compartidos para construir una comunidad democrática		Moral	Los profesores internalizan normas democráticas que impulsan al cambio	Cambios profundos que perduran

cas cotidianas que pueden en general permanecer inalteradas, aunque es posible que, como indica Sergiovanni cambien elementos externos y visibles, como el horario o la estructura.

Como se presenta en la tabla anterior, las fuerzas burocráticas, personales y del mercado generalmente resultan en cambios que pueden percibirse como visibles y reales. Pero en la medida en que estas fuerzas están débilmente conectadas con las variables mediadoras que realmente determinan que los cambios se comprendan, interpreten y asuman, tienen poca capacidad de incidir en cambios profundos en las escuelas. Por otra parte, las fuerzas culturales, profesionales y personales pueden o no influir en cambios en la estructura, pero sí que están conectadas con estas variables mediadoras.

4. INNOVACIONES MÚLTIPLES

Hemos hablado del concepto de innovación y de los diferentes tipos de innovaciones. Pero la realidad en las escuelas no es que las innovaciones se presenten de forma aislada, sino que se viene produciendo lo que denominan Hopkins, Ainscow y West (1994) una *sobrecarga de innovaciones*: «Parece una creencia común, al menos entre los políticos, que si un cambio no está teniendo ningún impacto aparente, entonces hay que añadir un segundo cambio y después un tercero» (12). Y debido a ello y aunque los estudios tradicionales en innovación se hayan centrado en cómo funcionan innovaciones simples, poco a poco el interés está yendo a conocer cómo reaccionan las escuelas a múltiples innovaciones. En este sentido, Anderson (1991) identificó 12 patrones de interacción entre las innovaciones que se llevaban a cabo en las escuelas que estudió. Estos son los siguientes:

1. *Innovaciones compartimentalizadas*: en este patrón, existe poca o ninguna conexión entre innovaciones que se llevan a cabo por diferentes profesores o por los mismos profesores dentro de una misma escuela.

2. *Innovaciones complementarias*: diferentes innovaciones que se complementan sin necesidad de que todos los profesores implicados realicen las mismas actividades.

3. *Innovaciones relacionadas por sus resultados*: innovaciones separadas que se llevan a cabo por un mismo profesor o por diferentes profesores y que están teniendo un impacto común en los estudiantes.

4. *Innovaciones relacionadas por sus metas*: diferentes innovaciones que persiguen objetivos de enseñanza o curriculares comunes.

5. *Innovaciones integradas*: innovaciones cuya puesta en marcha coincide de forma intencional con las expectativas de inicio de otra innovación.

6. *Innovaciones relacionadas en un programa*: innovaciones múltiples que se llevan a cabo dentro de una asignatura concreta o de un área determinada durante un período de tiempo.

7. *Innovaciones relacionadas por el desarrollo*: múltiples innovaciones puestas en marcha para el desarrollo de un programa de actividades.

8. *Innovaciones relacionadas por su origen*: implantación de innovaciones adoptadas como resultado de un mismo origen (un curso de formación, la visita de un asesor).

9. *Innovaciones compartidas*: innovaciones adoptadas como resultado de compartir ideas y materiales con otros profesores.

10. *Transferencia de innovaciones*: innovaciones que se transfieren de un área o asignatura a otra.

11. *Innovaciones que compiten*: innovaciones que compiten entre sí y que demandan tiempo a los profesores para dedicarse a una o a otra.

12. Innovaciones «deja vu»: innovaciones que ya se han experimentado en otro momento de la carrera docente de los profesores o de la escuela.

Estos 12 patrones de interacción entre las innovaciones que se llevan a cabo no presuponen que la interacción de innovaciones sea mutuamente excluyente. Las innovaciones relacionadas con un mismo programa pueden estar también relacionadas por su origen y por el desarrollo o por la transferencia. Y ello nos lleva a plantear el hecho de que en la actualidad es la multiplicidad de innovaciones actuando en un mismo momento, lo que caracteriza a los sistemas educativos. Para explicar la forma como las escuelas se enfrentan a este problema, Van den Berg y Slegers definieron el concepto de *capacidad innovadora de las escuelas*, para referirse a «la competencia de las escuelas para llevar a cabo innovaciones ya sean iniciadas por el gobierno o por la propia escuela, así como la capacidad para integrar ambos tipos de innovaciones cuando sea necesario» (1996 a, 673). Y esta capacidad viene determinada según estos autores, por el contexto de la escuela, por la existencia de normas de colaboración entre los profesores, y por el liderazgo. Es más, afirman que el liderazgo juega un papel crucial en el desarrollo de la capacidad innovadora de la escuela.

5. LA INNOVACIÓN COMO PROCESO: FASES

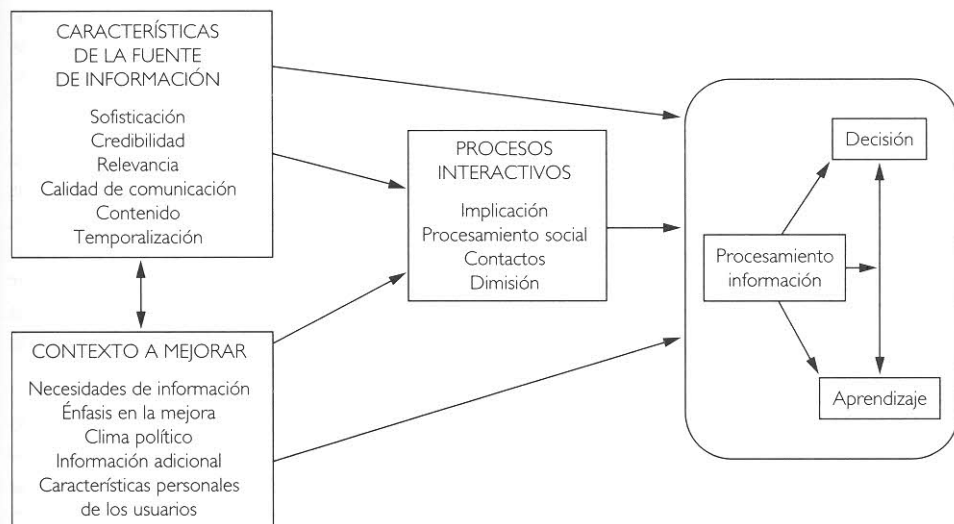
Uno de los principios que hemos mencionado anteriormente respecto a los procesos de cambio es su carácter progresivo, procesual. De la Torre (1994) destaca la necesidad de entender los cambios desde un enfoque transaccional. Es éste un factor de importancia cuando se analizan los procesos de cambio: las innovaciones pasan por diferentes etapas que es preciso reconocer si queremos ofrecer un modelo amplio que permita enfrentarse a su evaluación.

La *iniciación* configura una de las fases primeras de toda innovación. La iniciación consiste en el proceso por el cual se diseña la innovación, se planifica, se da a conocer, se decide, en definitiva iniciar un cambio al nivel que se considere (Estebaranz, 1994). En esta fase hay que diferenciar con claridad las innovaciones que se originan por iniciativa de la Administración, que pueden tener un valor más o menos normativo (integración, contenidos curriculares), de las que se adoptan por iniciativa de los propios profesores (bien sea mediante la convocatoria oficial de Proyectos de Innovación Educativa, bien de forma particular). Ambos tipos de iniciación contribuyen a una configuración de los procesos innovadores claramente diferentes. Al respecto afirma Hord que «Los cambios desde abajo poseen una incuestionable apariencia populista, puesto que surgen de las necesidades percibidas por los propios usuarios, y por lo tanto dejando de lado la onerosa necesidad de presión para que los usuarios lo acepten. Pero el precio de la espontaneidad puede ser una gran cantidad de tiempo dedicado a esperar que el cambio ocurra, y la realidad social, política y económica de las escuelas de hoy día, con su creciente demanda de mayores y más rápidos cambios, han incrementado los cambios propuestos de arriba abajo como una respuesta organizativa eficaz y aceptable. El hecho es que cualquier enfoque puede ser eficaz siempre que se acompañe de una intervención apropiada» (Hord, 1987: 63).

La iniciación se ve también influida por una serie de variables que es necesario atender porque influyen y determinan las fases siguientes del proceso de innovación. Así, se requiere que los profesores perciban que la innovación que se les propone o que han escogido es de calidad, mejora de forma significativa la práctica cotidiana, es compatible y consistente con los valores, experiencias pasadas y necesidades potenciales de los usuarios, su complejidad es baja, se permite el ensayo y la experimentación antes de la im-

plantación, y es observable, visible, demostrable (Rogers, 1983). Miles (1998) establece también que las características del conocimiento comunicable son: *Claridad*: debe ser claro, no confuso, vago o irrelevante; *Relevancia*: significativo, conectado con la vida normal y las preocupaciones de los profesores; *Imagen de acción*: El conocimiento puede ejemplarizarse en acciones específicas, claramente visualizables; tener *Potencialidad*: el conocimiento debe provocar motivación, interés, estar orientado a la acción, y *Destreza*: Debe existir habilidad conductual para desarrollar las acciones proyectadas.

La existencia de innovaciones de calidad es una de las condiciones innegables de todo proceso innovador. La «*Difusión es el proceso por el que una innovación se comunica a través de ciertos canales a lo largo del tiempo y entre miembros de un sistema social. Es un tipo especial de comunicación, en el que los mensajes tienen que ver con ideas nuevas. La comunicación es un proceso en el que los participantes crean y comparten información entre sí para llegar a un mutuo entendimiento*» (Rogers, 1983: 4). Como hemos comentado al principio, este proceso de comunicación durante mucho tiempo se ha entendido como una relación unidireccional en donde la investigación académica y universitaria poseía la legitimidad para proponer innovaciones en función de los méritos observados en situaciones de experimentalidad. En estos momentos el conocimiento sobre la enseñanza y el cambio en los profesores no asume estos rígidos principios, sino más bien tiene en cuenta los contextos organizativos y personales que pueden influir no tanto en la iniciación de un proceso de innovación, sino en su adopción, implantación e institucionalización. En este sentido son significativas las palabras de Richardson de que «*la nueva concepción del cambio implica diferentes procesos –no determinados por otros sino asumidos voluntariamente*» (1994: 6).



Otras variables que influyen en el proceso de iniciación y adopción de innovaciones tienen que ver con la normatividad u obligatoriedad con que se presente, la implicación de los profesores, la existencia de recursos económicos y materiales, así como las posibilidades de asesoramiento externo y especializado. Estos son aspectos que influyen en la iniciación de innovaciones, aunque no han de considerarse como puntos de partida imprescindibles porque, como hemos observado en nuestra propia investigación (Marcelo, 1996), la iniciación no es un momento concreto sino un proceso en el que en función de los resultados que se van obteniendo como consecuencia de la evolución de la propia in-

novación, se van observando repercusiones tanto en la incorporación de nuevos miembros al equipo de innovación, así como en el replanteamiento de metas y objetivos.

Cousin y Leithwood (1993) insisten en la necesidad de que los miembros de las organizaciones que se implican en procesos de innovación «construyan el significado» de la innovación acorde a sus necesidades, a las potencialidades de la innovación para la mejora de enseñanza. Señalan que «*las estrategias verticales minimizan las oportunidades para la construcción social de los significados que podrían apoyar los cambios*» (306). Plantean que en el proceso de iniciación, se debe entender a la escuela como unidad de uso del conocimiento. Para ello destacan el papel crucial de la fuente de información que plantea el cambio: la calidad de la información que se proporciona (sofisticación); la confianza y validez de la fuente de información (credibilidad); la medida en que la escuela percibe que la innovación responde a las necesidades prácticas (relevancia); la claridad y estilo de comunicación que se utiliza (calidad de comunicación); el propio contenido de la innovación, y, por último, el factor tiempo.

La *Implantación* de la innovación es el proceso por el cual las innovaciones son asumidas, adoptadas por los profesores, y estos deciden ponerlas en práctica, experimentarlas. Diferentes autores han venido a manifestar cuáles deberían ser las características y condiciones de los procesos de implantación. Algunos han coincidido en la importancia de algo que es –pensamos– de sentido común, pero que en muchas ocasiones se olvida: de las múltiples dimensiones que los procesos de cambio tienen, es necesario prestar especial atención a la *dimensión personal del cambio* si pretendemos que algo cambie realmente. La reciente pero fructífera línea de investigación sobre pensamientos del profesor nos ha enseñado que los profesores no son técnicos que ejecutan instrucciones y propuestas elaboradas por expertos. Cada vez más se asume que el profesor es un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc., que influyen en su actividad profesional (Marcelo, 1995).

Junto a estas dimensiones de la implantación, referidas principalmente a cómo se lleva a la práctica de forma individual la innovación planteada, Fullan (1991) nos habla de otras condiciones de todo proceso de implantación. Una de ellas es la necesidad de que en la escuela o entre los profesores que implantan una innovación exista una «*Visión*», unos objetivos comunes. La visión, desde el punto de vista de Vandenberghe (1993) tiene que ver con las metas que las organizaciones se plantean conseguir; con el desarrollo de la propia organización, con el conjuntar las metas individuales para alcanzar un mínimo grado de consenso.

Desde diferentes autores se viene destacando también el papel crucial que el *liderazgo* ejerce en el inicio de los procesos de cambio en las escuelas (Evans y Teddlie, 1995; Geijssel, Slegers y Van den Berg, 1996). Así lo ha puesto de manifiesto Smylie (1998) en una revisión de investigaciones sobre liderazgo de los profesores, en la que llama la atención sobre la importancia de que los profesores asuman funciones de tomar iniciativa, contagiar entusiasmo, crear equipo para apoyar la introducción de cambios en la escuela o el aula. Estas funciones se asumen cuando los profesores perciben que puede haber un beneficio para la escuela, aunque también resulta de las investigaciones el hecho de que la permanencia del cambio escapa de las influencias de los líderes: «*Mientras que la investigación es generalmente consistente en el hallazgo de que el nuevo rol de liderazgo de los profesores puede promover el desarrollo y adopción de innovaciones curriculares y de enseñanza, está muy poco claro si estos roles también promueven la implantación de esas innovaciones o promueven cambios en la enseñanza de clase*» (Smylie, 1998: 576).

Otro aspecto importante de toda implantación consiste en adoptar un tipo de planificación no rígida, sino evolutiva. Este modelo de planificación, desarrollado a través de los trabajos de Louis y Miles, asume la necesidad de flexibilidad porque *«el ambiente tanto fuera como dentro de las organizaciones es a menudo caótico. Ningún plan específico puede durar mucho tiempo, porque se vuelve obsoleto debido a las cambiantes presiones externas, o por el desacuerdo en las prioridades a cubrir dentro de la organización»* (Louis y Miles 1990: 193). Esta misma idea se ha confirmado en el trabajo desarrollado por Nias en Inglaterra sobre planificación escolar, en el que concluía que *«la revisión curricular también fue fluida, y a veces improvisada. Ningún desarrollo ni revisión se planificó ni dispuso con mucha antelación»* (Nias et al., 1992: 245).

Otra de las condiciones de la implantación es el continuo esfuerzo por el desarrollo profesional de los profesores que participan en el proyecto de innovación, puesto que como afirma Fullan, *«Los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez»* (Fullan, 1991: 117). Este desarrollo profesional puede adoptar diferentes modalidades, desde aquéllas más centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades didácticas relacionadas con los contenidos del propio proyecto de innovación, hasta la realización de actividades propias de lo que se denomina autoformación: profesores aprendiendo conjuntamente (Marcelo, 1995). Tanto unas modalidades como otras son necesarias en diferentes momentos del proceso de implantación, y han de proporcionarse en función de los diferentes niveles de preocupación y niveles de uso de los profesores (Sparks, 1994).

En relación con la implantación, Wallace plantea que *«Un motivo bastante frecuente por el que una innovación (un cambio planificado en la práctica) puede tener problemas en la implantación y no llegar a conseguir las metas propuestas suele ser que el hecho de tener una comprensión limitada de lo que el cambio significa conduce a un diseño pobre o a una inadecuada estrategia de implantación»* (1998: 1181). La implantación requiere algo a lo que anteriormente nos hemos referido y que resulta fundamental: la interpretación o transformación de la innovación por parte de los usuarios. Esta interpretación se asume como apropiación y adaptación de la idea innovadora a las circunstancias del contexto de trabajo (Buttolph, 1992; Van den Berg, 1992).

Wallace entiende que existen algunos factores y temas que afectan a la implantación, que se presentan a continuación:

- *Necesidad*: la medida en que los usuarios de una innovación perciben su importancia.
- *Claridad* de las metas de la innovación y de la estrategia de implantación. Cuanto más compleja sea una innovación, menor será la claridad para los usuarios al comenzar. También existe el riesgo de falta de claridad cuando un cambio se interpreta de manera simplista.
- *Complejidad*: tiene que ver con la dificultad y amplitud del cambio requerido a los usuarios de una innovación. Una forma de complejidad consiste en una innovación que contiene un conjunto de subinnovaciones.
- *Calidad*: para que una innovación tenga éxito debe ser realizable, aunque muchas innovaciones se llevan a cabo por mandato político o sin el tiempo suficiente de preparación.
- *Practicidad*: tiene que ver con la medida en que los potenciales usuarios de una innovación perciben que ofrece posibilidades de acción concretas, que son realizables en su contexto.

- *Interrelación* entre unas innovaciones y otras.
- *Grado de obligatoriedad* de participación en la innovación.

6. LAS DIFICULTADES DEL CAMBIO Y EL CONTEXTO ACTUAL DE LA ESCUELA

Y a pesar del esfuerzo personal y material realizado para implantar innovaciones y cambios en los centros educativos, las investigaciones vienen mostrando el escaso impacto que las propuestas externas a la escuela han tenido para cambiar no ya los elementos visibles y estructurales u organizativos, sino los que pueden quizás interesar más: la organización del aprendizaje en el aula. ¿Por qué ocurre esto?, ¿qué ha fallado en los esfuerzos por cambiar y mejorar la enseñanza?

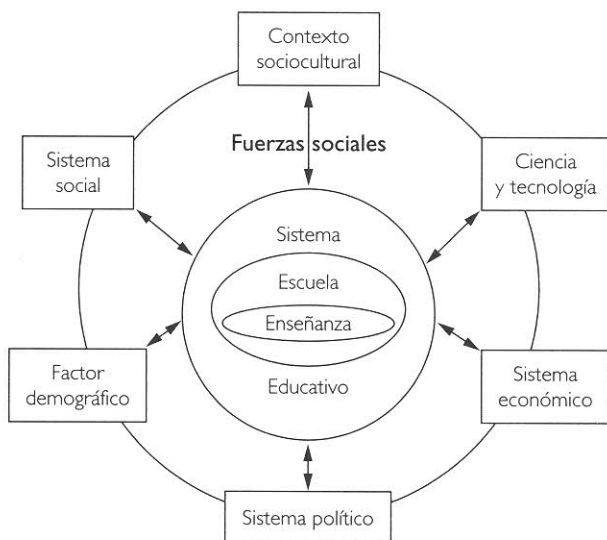
En relación con el movimiento de reestructuración escolar, llevado a cabo en los últimos años en Estados Unidos, con el objeto de introducir cambios en relación al uso del tiempo y de los espacios escolares, así como de nuevos roles y relaciones entre la escuela y la comunidad, Elmore encuentra que *«los cambios en las estructuras se relacionan de forma muy débil con cambios en la práctica de clase y, por lo tanto, los cambios en las estructuras no conducen a cambios en la enseñanza, el aprendizaje o la actuación de los estudiantes»* (1995: 25). En términos similares se expresan Smylie y Perry quienes afirman que *«Las estructuras ciertamente importan. Representan oportunidades o impedimentos para la enseñanza y el aprendizaje. Pero al mismo tiempo, el cambio de las estructuras no es sinónimo de cambio en las creencias, conocimiento y destrezas que subyacen a las prácticas de enseñanza»* (1998: 976).

Intentando dar respuesta la cuestión de porqué los cambios en educación son tan costosos y efímeros, Hargreaves (1998) ofrece algunas razones que nos parecen de interés:

- Las razones para cambiar están poco conceptualizadas y no se demuestran con claridad. No queda claro a quién beneficia el cambio.
- Los cambios son muy ambiciosos de manera que los profesores deben trabajar en muchos frentes, lo que lleva a que puedan aparecer pocos cambios reales.
- Los cambios se presentan con demasiada rapidez para que las personas puedan asumirlo, o también demasiado lentamente con lo que las personas se aburren.
- Los cambios se apoyan en escasos recursos o con recursos que desaparecen una vez que las innovaciones se han puesto en marcha.
- No hay un compromiso a largo plazo para compensar la ansiedad, frustración y desesperanza por los errores iniciales.
- No se llegan a comprometer los sujetos claves que pueden contribuir al cambio, o que pueden quedar afectados por él
- Los estudiantes no se implican en los cambios, o se vuelven resistentes a las formas más tradicionales.
- Los padres se oponen a los cambios porque se hallan a bastante distancia de ellos.
- Los cambios se presentan aislados de otras estructuras que no cambian (*currículum*, evaluación, etcétera).

Posiblemente lo que también esté pasando es que estamos empeñados en aplicar soluciones simples a problemas complejos. Y es que la educación en estos momentos —evito ya hablar del síndrome fin-de-siglo— demanda propuestas creativas y diferentes no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela en una sociedad con una tendencia cada vez mayor a la desescolarización. El paradigma

tradicional de escuela, reflejando un *currículum* común, dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado secuencialmente por grados, y controlado por pruebas estandarizadas está dejando de ser útil. Como plantean Fink y Stoll, «Este paradigma puede que haya funcionado en 1966 pero no está funcionando en 1996 y no funcionará en el 2006. El mundo postmoderno requiere un modelo diferente de escuela, más en consonancia con la naturaleza cambiante de la economía y de la estructura social. Nos estamos alejando de la era moderna, con su dependencia de factorías, centralización, burocracias y estructuras, hacia una era postmoderna en la que la vida económica, política y organizativa, e incluso la vida personal se van a organizar en torno a principios muy diferentes de los que rigieron la era moderna... El mundo postmoderno es rápido, comprimido e incierto» (1997: 186).



Algunos autores están revitalizando la idea original de Ivan Illich de una sociedad desescolarizada o mejor dicho de una sociedad educadora, para plantear nuevos escenarios en los que la escuela tal como hoy en día la conocemos perderá su condición monopolista y no será sino una más de entre otras muchas instituciones que promuevan el aprendizaje (MacBeath, Moos y Riley, 1996). En términos similares se expresa David Hargreaves afirmando que estamos al final de la utopía de ingeniería social que supone la educación de masas y la educación comprensiva. Plantea que el mito de una escuela unificada ha pasado: «Creo que dentro de 25 años será difícil hablar del "sistema educativo" en el sentido de un sistema coherente y con gestión estatal: en su lugar, en lo que se refiere a la educación, emergerán otras instituciones sociales cuyos límites serán también difusos: el hogar, el lugar de trabajo, centros religiosos» (1997: 11).

Este discurso se encaja en el creciente auge de las políticas neoliberales que priman la liberalización de los mercados, el empujamiento del Estado, y, por tanto, el dar paso a la iniciativa privada a espacios hasta ahora protegidos por su valor e impacto social: la salud y la educación. Se asuma esta visión, o una más proteccionista propia de un liberalismo progresista de «Tercera vía», lo cierto es que el fenómeno de la mundialización de la economía va a tener un impacto directo —de hecho ya lo está teniendo— en el *currículum*, la escuela, el aprendizaje y la consideración profesional de los profesores. Seguramente en un futuro más o menos próximo podrá significar un sistema educativo con mayor pre-

sión por la competitividad y desregulación a la vez que se destacarán los elementos de identidad y la cultura nacional. (Wells, 1998). Este proceso puede concretarse en el hecho de que las escuelas, hasta ahora espacios liberados de la publicidad incontrolada, pueda abrir sus puertas a patrocinios interesados tal como con claridad nos describe Robertson: *«Ya sea mediante cuasiprivatización o por privatización completa, las escuelas son tan atractivas que las grandes empresas están preparadas para potenciar cualquier movimiento que les permita un mayor acceso a las escuelas y al enorme potencial de mercado que los niños representan. En este clima de creciente recorte de recursos para las escuelas, los profesores han empezado a buscar patrocinios con empresas para aumentar sus posibilidades. Cuando uno está hambriento, incluso una Big Mac parece buena»* (1998: 412).

Junto a los cambios anteriores, se vienen produciendo en nuestras sociedades occidentales *cambios sociales* que afectan a la estructura de la familia y de la vida en comunidad (en los países de la OCDE entre un 10-15% de familias son monoparentales) (Vonk, 1998). También vamos pasando poco a poco desde una sociedad monocultural a una sociedad multicultural motivada por el imparable auge de la inmigración, auspiciada por el descenso de natalidad en los países de nuestro entorno, así como por la existencia de puestos de trabajo no cubiertos por trabajadores locales. El incremento del multiculturalismo plantea claras demandas educativas, tanto de escolarización como de formación. Comenta al respecto Cummins que *«el aumento de la diversidad lingüística en educación presenta grandes desafíos a los educadores y a los sistemas escolares que tradicionalmente han tenido que funcionar con supuestos monolingües y monoculturales»* (1998).

A las fuerzas sociales hay que añadir los *cambios tecnológicos* que también plantean una demanda nueva a la escuela y a los procesos de cambio en ella. En el Informe coordinado por Delors se afirmaba que *«las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber»* (Delors, 1996: 198). Las nuevas tecnologías ofrecen horizontes de desarrollo del conocimiento pero también de exclusión social para aquellas personas sin *«alfabetización tecnológica»*, y todo ello al margen de la inversión presupuestaria que exige la implantación y mantenimiento de sistemas tecnológicos en las escuelas. Becker (1996) ha estimado que equipar adecuadamente con tecnología informática, proporcionando apoyo a los profesores cuando la utilizan, tiene un coste adicional de 2.000 \$ por alumno y año. Esta es una inversión que muchos países no pueden o no están dispuestos a hacer.

Todos estos cambios que se están dando en nuestras sociedades occidentales, y que de forma mucho más brusca e irracional se están produciendo en los países en vías de desarrollo (los países latinoamericanos son una buena prueba de ello), tienen un claro e innegable impacto en la educación, la escuela y el trabajo de los profesores. Y lo que debemos asumir es que la claridad de metas, de planificación y seguimiento es una ilusión. Las demandas que desde la sociedad se realizan a la escuela son múltiples y a menudo contradictorias. Hargreaves (1997) habla de paradojas para referirse al hecho que los padres demanden de las escuelas un tipo de educación que ellos mismos no propician en sus hogares; que las empresas demanden del sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad, iniciativa, etc. que después no utiliza; que las escuelas sean cada vez más diversas, de manera que los profesores deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de alumnos, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, como la resolución de problemas y el pensamiento crí-

tico, y con la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes, y a la vez se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos.

Se está produciendo una evolución en la forma de entender el cambio en estos momentos. En el informe publicado por la OCDE sobre *Calidad en la Enseñanza* confirma esta necesidad de adaptarse a nuevas situaciones. Se afirma que: «Los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. Las escuelas se organizan ahora de diferente forma, en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los profesores y a la diferenciación de roles entre profesores... El alcance de estos desafíos y demandas, y el ritmo de los cambios hacen que la situación actual sea diferente respecto de años anteriores. Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios —dramáticos en algunos países— tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor» (OCDE, 1994: 9).

Y para responder a estas demandas seguimos confiando en un cuerpo docente al que se le exige sin rubor habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin las consiguientes contraprestación de formación, motivación o salario. He aquí una nueva paradoja. Se insiste por diferentes medios y autores en la importancia de que los profesores sean profesionales del aprendizaje, trabajando en escuelas que desarrollen sus propios procesos de aprendizaje. Darling-Hammond (1998) nos habla de la necesidad de primar el aprendizaje continuo de los profesores. Fullan (1998) en muchos de sus trabajos nos llama la atención sobre la necesidad de cambiar la cultura de las escuelas porque actualmente no son organizaciones de aprendizaje. Fink y Stoll por fin nos insisten en que «para que una organización sobreviva y para que los profesores se desarrollen profesionalmente, la cantidad de aprendizaje dentro de la organización debe ser igual o mayor que la cantidad de cambios en el ambiente externo. Para ser eficaz, cada escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje» (1997: 188).

La idea de comunidad de aprendizaje ha tenido éxito entre los investigadores y estrategas del cambio. La idea de aprender juntos y aprender de otros ha ido ganando terreno, arropada por las teorías sociales del aprendizaje, que destacan el valor de la intersubjetividad en el aprendizaje (Wertsch, 1993). Y más recientemente, Bruner (1997) ha destacado de forma magistral la importancia de las culturas de aprendizaje mutuo, del aprender de otros y con otros, y del papel de la narración como forma de pensamiento y de construcción de la realidad de las personas y de los grupos.

7. LAS LECCIONES DEL CAMBIO

Destacamos, por tanto, que entender el cambio en los tiempos actuales supone centrarse en el aprendizaje continuado —a lo largo de la vida— de los profesores en primer lugar, pero también de las demás instancias formales o no, que inciden en el hecho educativo: padres, alumnos, medios de comunicación, etc. Pero también supone atender a las lecciones que se han ido aprendiendo a lo largo de estos últimos años de innovaciones a las que nos referíamos al comienzo de este capítulo. Para ello vamos a seguir a Fullan (1993), quien ha resumido estos principios:

1. *Los cambios importantes no pueden ser obligados*: Los políticos plantean políticas que son necesarias, pero que en aquellas metas educativas más trascendentales no pueden obligarse, porque afectan a destrezas, pensamiento creativo, y compromisos de los profesores. «Si existe una regla cardinal del cambio en la condición humana es que no puedes hacer que la gente cambie. No puedes forzarles a pensar de forma diferente u obligarles a desarrollar nuevas destrezas... Para que las nuevas ideas sean eficaces, se requiere una profunda comprensión y el desarrollo de destrezas y compromiso para hacer que funcione. La única alternativa que funciona consiste en crear las condiciones que permitan y presionen a las personas a tener en cuenta una visión personal y compartida, y el desarrollo de destrezas a lo largo del tiempo» (23).

2. *El cambio es un viaje, no un listado de tareas*: El cambio no es un proceso lineal, sino que está cargado de incertidumbres, donde no se dominan todas las soluciones, donde se va aprendiendo conforme se va haciendo. Son las condiciones de incertidumbre, inseguridad, ansiedad, aprendizaje las que caracterizan los procesos de cambio.

3. *Los problemas son nuestros amigos*: Los problemas son inevitables, pero se puede aprender de ellos. Son endémicos en cualquier proceso de cambio, son algo natural, y por ello se puede decir que el conflicto es algo esencial a cualquier cambio. Así, las mejores escuelas no tienen menos problemas que las demás, lo que las diferencian es que han aprendido a abordarlos.

4. *La visión y la planificación estratégica hacen su aparición conforme se avanza en el cambio, no antes*: La idea clara y precisa de las metas que se persiguen difícilmente pueden cerrarse al comienzo de un proceso de cambio. Ello es así por dos razones. Primero porque una visión emerge de, más que precede la acción. Incluso en ese momento es siempre provisional. En segundo lugar, una visión compartida, esencial para el éxito, debe implicar una interacción dinámica entre los miembros y líderes de una organización. Esto supone tiempo y no tendrá éxito a menos que el proceso de creación de una visión sea abierto.

5. *Individualismo y colectivismo deben tener la misma importancia*: Se ha venido caracterizando al individualismo como una limitación de la profesión docente. Sin embargo, la colaboración se celebra como buena automáticamente. El extremo de la colaboración es el pensamiento del grupo: conformidad acrítica con el grupo, aceptación acrítica de soluciones, supresión de la dimensión individual.

6. *Ni el centralismo ni la descentralización*: El centralismo crea control excesivo, la descentralización caos. Se requiere una relación en dos sentidos de presión, apoyo y continua negociación. Por eso será necesario hablar de cambios verticales conviviendo con cambios horizontales (Fink y Stoll, 1997).

7. *La conexión con el entorno es fundamental*: Los profesores y las escuelas han de tener contacto con la sociedad, para responder a sus demandas. Ya hemos expuesto anteriormente algunas de las demandas que se hacen y que deben ser conocidas por las escuelas y profesores.

8. *Cada persona es un agente de cambio*: Es sólo mediante la implicación de los individuos como una organización aprende (Dalin y Rust, 1996). El liderazgo no debe entenderse como una capacidad exclusiva de los profesores en puestos directivos, sino como el esfuerzo continuado de aprender y mejorar individual y colectivamente, respondiendo a las demandas sociales, pero siendo también políticamente activos para participar en las decisiones que progresivamente han ido alejándose de las manos de los profesores.

Me gustaría concluir este artículo con una reflexión de Michael Fullan, pionero en el estudio de los procesos de cambio. Este autor nos decía que el mundo en el que vivimos

«es un mundo donde el cambio es un viaje hacia un destino desconocido, donde los problemas son nuestros amigos, donde buscar ayuda es un mal síntoma, donde surgen iniciativas de arriba a abajo y de abajo arriba, donde la colaboración y el individualismo coexisten en una tensión productiva. Es un mundo en donde el cambio refleja la vida misma en la que nada es perfectamente feliz o en permanente armonía, pero donde algunas personas (los que poseen conocimientos sobre cómo explicar, abordar e iniciar cambios) gestionan mejor que otros. Es un mundo donde uno no debería nunca confiar en un agente de cambio, o nunca asumir que otros, especialmente los líderes, conocen lo que están haciendo, no porque los agentes de cambio y los líderes sean incompetentes, sino porque el proceso de cambio es tan complejo y lleno de aspectos desconocidos, de forma que todos debemos estar en guardia y aplicarnos a nosotros para investigar y resolver problemas. Es un mundo donde necesitamos conceptos y capacidades. Necesitamos individuos que indaguen y aprendan, dominio y saber hacer como estrategia principal, líderes que expresen pero que también extiendan lo que valoran, capacitando a otros a hacer lo mismo, trabajo en equipo y propósitos compartidos que acepte tanto el individualismo y el colectivismo como aspectos esenciales del aprendizaje organizativo, y la organización que dinámicamente esté conectada con su entorno» (vii-viii).

Para responder a este desafío que nos plantea Fullan, nuestro interés debería dirigirse a comprender cómo funcionan los procesos de cambio en las nuevas condiciones que hemos descrito, para no quedar anclados en visiones excesivamente románticas de la escuela y los profesores, ni tampoco en propuestas mecánicas como lo han sido muchos de los estudios que sobre el cambio hemos conocido.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S. (1991). Principals Management Style and Patterns of Teacher Implementation Across Multiple Innovations. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 2, No. 4, pp. 286-304.
- Becker, H.J. (1996). How much will a truly empowering technology-rich education cost? En R. Kling (Ed.), *Computerization and controversy: value conflicts and social choices*. San Diego, Academic Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bryan, E. and Everett, H. (1998). *Knowledge Management*. <http://theweb.badm.se.edu/789GSTUD/may/TKB/km/index.html>
- Bullough, R. (1998). Becoming a Teacher. En B. Biddle et al. (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, London, Kluwer, pp. 79-134.
- Buttolph, D. (1992). A New Look at Adaptation. *Knowledge: Creation, Diffusion and Utilization*, Vol. 13, No. 4, pp. 460-470.
- Cousin, J. and Leithwood, K. (1993). Enhancing Knowledge Utilization as a Strategy for School Improvement. *Knowledge: Creation, Diffusion and Utilization*, Vol. 14, No. 3, pp. 305-333.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*. No° 118, pp. 127-156.
- Cros, Françoise (1993). *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Presses Universitaires de France.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, pp. 216-247.
- Dalin, P. (1998). Developing the Twenty-First Century School: A Challenge to Reformers. En A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer, pp. 1059-1073.
- Dalin, P. and Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London, Cassell.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- Escudero, J.M. y López, J. (Eds.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Arquetipo.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e Innovación Curricular*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Evans, L. and Teddlie, C. (1995). Facilitating Change in Schools: Is There One Best Style? *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 6, No. 1, pp. 1-22.
- Fink, D. and Stoll, L. (1997). Weaving school and teacher development together. En T. Townsend (Ed.), *Restructuring and Quality. Issues for Tomorrow Schools*. London, Routledge, pp. 182-198.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago, Teacher College.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*, London, Falmer Press.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century Learning. En A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer, pp. 214-228.
- Fullan, M. and Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, June, pp. 745-752.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós.
- Geijsel, F., Slegers, P. and van den Berg, R. (1996). *The need for transformational leadership in large-scale innovations*. Paper presented at ECER 96 Conference, Sevilla.
- González González, M.T. y Escudero Muñoz, J.M. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- Hargreaves, A. (1996). Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries Between Research, Policy and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 18, No. 2, pp. 105-122.
- Hargreaves, A. (1997). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki*, N° 49, pp. 16-50.
- Hargreaves, A. (1998). Pushing the Boundaries of Educational Change. En A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer, pp. 281-294.
- Hargreaves, D. (1997). A Road to the Learning Society. *School Leadership and Management*. Vol. 17, No. 1, pp. 9-21.
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994). *School Improvement in an era of change*, London, Cassell.
- Hord, S.M. (1987). *Evaluating Educational Innovation*. New York, Croom Helm.
- Huberman, M. and Miles, M. (1984) *Innovation up close*, New York, Plenum.
- John, M. (1992). A Design and Rationale for Evaluation: In the Service of a Learning Community, Inverness Research Associates.
- Louis, K. S. (1998). Reconnecting Knowledge Utilization and School Improvement: Two Steps Forward, One Step Back. En A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer, pp. 1074-1095.
- Louis, K. and Miles, M. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. Chicago, Teacher College Press.
- MacBeath, J., Moos, L. and Riley, K. (1996). Leadership in a Changing World. En K. Leithwood et al. (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Pub., pp. 223-250.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- Marcelo García, C. et al. (1996). *Innovación, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*, Madrid, CIDE.
- Marcelo, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio. En C. Marcelo, y J. López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona, Ariel.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. En A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer, pp. 37-69.
- Nias, J.; Southworth, G. y Campbell, P. (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. London, The Falmer Press.
- Nichols, A. (1983). *Managing Educational Innovations*, London, Allen & Unwin.
- OCDE (1994). *Quality in Teaching*, Paris. OCDE.
- Rich, R. (1991). Knowledge Creation, Diffusion and Utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion and Utilization*, Vol. 12, No. 3, pp. 319-337.

- Richardson, V. (1994). Conducting Research on Practice. *Educational Researcher*, Vol. 25, No. 3, pp. 5-10.
- Rogers, E. (1983). *Diffusion of Innovations*, New York, The Free Press.
- Romberg, T. and Price, G. (1983). Curriculum implementation and staff development as cultural change. En G. Griffin (Ed.). *Staff Development*, Chicago, NSSE, pp. 154-184. N. 91.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes, Open University.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. (1998). Organization, Market and Community as Strategies for Change: What Works Best for Deep Changes in Schools. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer; pp. 576-595.
- Skyrme, D. (1997). *From Information to Knowledge Management: Are You Prepared?* [Http://www.skyrme.com/pubs/on97full.htm](http://www.skyrme.com/pubs/on97full.htm).
- Smylie, M. (1998). Research on Teacher Leadership: Assessing the State of the Art. En B. Biddle et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, London, Kluwer; pp. 521-592.
- Sparks, D. (1994). A paradigm shift in staff development. *Journal of Staff Development*, Vol. 15, No. 4, pp. 26-29.
- Torre, S. (1994). *Innovación curricular: Proceso, Estrategias y Evaluación*, Madrid, Dykinson.
- Van den Berg, R. (1992). A New Look at Adaptation. *Knowledge: Creation, Diffusion and Utilization*, Vol. 13, No. 4, pp. 460-470.
- Van den Berg, R. And Slegers, P. (1996 a). Building Innovative Capacity and Leadership. En K. Leithwood et al. (eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Pub., pp. 653-699.
- Van den Berg, R. and Slegers, P. (1996b). The innovative capacity of secondary schools: a qualitative study. *Qualitative Studies in Education*, Vol. 9, No. 2, pp. 201-223.
- Vandenberghe, R. (1991). Vision as a core component in school culture. Paper presented at AERA.
- Vonk, J. (1998). The Changing Social Context of Teaching in Western Europe. En B. Biddle et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, London, Kluwer; pp. 985-1051.
- Wallace, M. (1998). Innovations in Planning for School Improvement: Problems and Potential. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer; pp. 1181-1202.
- Wells, A. et al. (1998). Globalization and Educational Change. En A. Hargreaves et al. (eds.). *International Handbook of Educational Change*, London, Kluwer; pp. 322-348.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid, Visor.